

読書体験の変容と国語教育

Transformation of Reading Experience and Japanese Language Education

佐藤 和正

Kazumasa SATOH

(和歌山大学教育学部国語教室)

2017年9月15日受理

要約

長らく名作とされ、国語の教科書に採用されてきた近代文学の作品を、現在では教材として使うことが困難になって来た。本稿では、かつてなぜ近代文学が国語の教科書に多く採用されてきたのか、そしてなぜ現代ではかつてと同じように教えることが困難になってしまったのかを、国語科教育法の授業を事例として考察する。そのことを通して現在の国語教育の問題点を探る。

本稿で問題とするのはここ二十年ほどの間の学生の小説の読み方の変化と、それが国語教育に与える影響についてである。

かつて国語の研究授業で使われる教材はほとんどが小説や物語だった。なぜ文学教材が好まれたのか。国語教育では小説を読むことは語り手や登場人物に共感し、その行動や感情を体験することだった。そして語り手や人物に共鳴した生徒たちに新たな読み方を示すことによって、生徒を揺さぶることが目指された。読み方には読者の広い意味での価値観が現れるから、別の読み方を示すことは生徒の価値観を揺さぶり、それを対象化、相対化することにつながっていた^(註1)。このような授業には生徒に自分を客観的に捉え、そのあり方を反省し、自ら成長していくことを促す教育のモデルが前提としてあるだろう^(註2)。この場合、生徒が小説に共鳴する度合いが強ければ強いほど、それとは異なる読解が衝撃を与えることになる。自分がこれこそが正しい読み方だ、と思っているところにそれとは別の読み方が示され、その読み方に納得せざるをえないとき、生徒は自分の価値観を自覚し、相対化することを強いられる。つまり生徒が思い入れをしやすく、それゆえ揺さぶりをかけやすい教材として他の教材よりも文学教材が選ばれたのである。

以上がかつて教科書に文学教材が多く取り入れられていた頃の文学教育の基本的な理念だと考える。しかし、その後文学教材は次第に教科書の中から減り始める。この原因は直接的には指導要領の変化がもたらすものだが、背後には文学作品を授業で取り扱うことが困難になってきた時代的な変化がある。

読者が登場人物や語り手に感情移入するためには当然のことながら、多かれ少なかれ彼らに好意的な感情

をもつことが必要になる。しかし、1970年代からそれまでの社会全体の理想像が急速に色あせはじめる。そしてかつて理想とされたものが場合によってはむしろ望ましくないあり方と見なされるようになってしまう。そのため、かつてなら好意的に受け入れられた登場人物に現在の読者は感情移入していくことが難しくなってしまう。

具体的な例を挙げてみよう。例えば『走れメロス』で「単純な男」であるメロスは、人を信じることができず、周囲の人を殺し続けているといわれる王のところに準備もせずに「生かしては置けぬ」と行く。そこで王に捉えられてしまい、妹の結婚式に立ち会うための時間の猶予を得るためにセリヌンティウスを人質として差し出す。

こうした展開を、今の生徒たちはどう受け取るか？人に話を聞いただけで王を殺そうとするメロスに疑問を持つ生徒もいるだろうし、事前に何の連絡もせずに勝手にセリヌンティウスを人質にしてしまうところも納得できない生徒が多いのではないかと。彼らにとって親友とはもっと気を遣いながら維持し続けるような関係だからである。最初からメロスに反感を持ってしまうのはメロスに感情移入しながら読むことなど不可能であろう。

しかし、メロスのような「単純」さは近代文学の作家たちにとってある種あこがれの対象であって、それは近代文学の読者にとっても同じであった。もしそうでなければ例えば宮沢賢治の『雨ニモ負ケズ』のような詩はこれほど愛されなかっただろう。単純＝欲がないこと、裏表のないこと、一途であること等は漱石の『坊っちゃん』等の作品を例に出すまでもなく、人との関係が複雑化していく近代化の反動のように長らく

価値を与えられてきたのであり、メロスの「単純」さは、そうした価値観の表れであろう。また、何も言わず人質に差し出してしまう行動も、そうした行動こそがむしろ本当に信頼しあっている関係として受け入れられてきた。わざわざ断らなければならない関係の方がむしろ隔てのある、よそよそしい関係だと思われてきたのである。

かつて理想やあこがれであったものが現在ではそうではなくなってしまったために、現在ではメロスに共感し、メロスと一体化しながら物語を楽しむような読書体験が困難になってしまった。一方でこうした変化は登場人物を批判的に見ることを容易にしたが、先に述べたような文学教育の理念からはそのこと自体にさほどの意味を与えることはできない。生徒が自分とは異質なものを、自分の価値観から批評するのであれば、自分の価値観を揺るがすような契機はそこになく、したがって生徒に成長を期待することも難しくなってしまうからである。

以上が90年代以降に生じた文学教育の問題点だと考えるが、以降、私が担当している中等国語科教育法の授業を事例として取り上げ、もう少し踏み込んで考えてみたい。

中等国語科教育法を担当するようになったのは14～5年前からだが、教材としてヘルマン・ヘッセの『少年の日の思い出』を使い続けてきた。この作品を選んだのは、学生にとって先に述べたような意味で主人公の少年に感情移入しやすいと考えたからである。最初の頃は学生はそれなりに「僕」の心情や行動を理解していたと思うが、10年ほど前から次第に困難になってしまったように感じる。学生の読み方の変化を述べるため、以下、簡単にこの作品を紹介しておく。

『少年の日の思い出』は「わたし」のところにやってきた「客」が、蝶のコレクションを見せられて少年の日の思い出を語り出す、という外枠を持つ作品である。「客」は八歳か九歳のとき蝶を採ることに熱中していたが、収集の装備が「古いつぶれたボール紙の箱」であったため、友だちには見せずにいた。しかし、青いコムラサキを捕まえたとき、「得意のあまり、せめて隣の子どもにだけは見せよう、という気になった」。このエーミールと最初に関わる部分を引用する。

彼は専門家らしくそれを鑑定し、その珍しいことを認め、二十ペニヒぐらゐの現金の値打ちはある、と値踏みした。しかしそれから、彼は難癖をつけ始め、展翅の仕方が悪いとか、右の触角が曲がっているとか、左の触角が伸びているとか言い、そのうえ、足が二本欠けているという、もっともな欠陥を発見した。僕はその欠点をたいしたもの

は考えなかったが、こっぴどい批評家のため、自分の獲物に対する喜びはかなり傷つけられた。それで僕は二度と彼に獲物を見せなかった。

二年後、エーミールがクジャクやママユをさなぎからかえしたというわさが広まる。「それが見られるときの来るのが待ち切れなくな」った「僕」は、エーミール不在の彼の部屋に入り、蝶を見つけるが、「あいにくあの有名な斑点だけは見られなかった」ため、「誘惑に負けて、留め針を抜いた」後、「四つの大きな不思議な斑点」に魅了されてしまう。「この宝を手に入れたいという逆らいがたい欲望を感じて、僕は生まれて初めて盗みを犯し」てしまう。部屋から出たとき、人の気配を感じ、「僕は突然、自分は盗みをした、下劣なやつだということを悟った」。元に戻そうとするが、この過程で蝶は壊れてしまう。家に帰った後、勇気を出して母に打ち明けると、母はエーミールに謝りに行かなければならないと諭す。

以下、「僕」がエーミールに対して「詳しく話し、説明しようと試みた」ところから最後まで引用する。

すると、エーミールは激したり、僕をどなりつけたりなどはしないで、低く、ちえっと舌を鳴らし、しばらくじっと僕を見つめていたが、それから「そうか、そうか、つまり君はそんなやつなんだな。」と言った。

僕は彼に僕のおもちゃをみんなやると言った。それでも彼は冷淡に構え、依然僕をただ軽蔑的に見つめていたので、僕は自分のチョウの収集を全部やると言った。しかし彼は、「けっこうだよ。僕は君の集めたやつはもう知っている。そのうえ、今日また、君がチョウをどんなに取り扱っているか、ということを見るのができたさ。」と言った。

その瞬間、僕はすんでのところであいつののどぶえに飛びかかるところだった。もうどうにもしようがなかった。僕は悪漢だということに決まってしまう、エーミールはまるで世界のおきてを代表でもするかのように、冷然と、正義を盾に、あなどるように、僕の前に立っていた。彼はののしりさえしなかった。ただ僕を眺めて、軽蔑していた。

そのとき初めて僕は、一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った。僕は立ち去った。母が根掘り葉掘り聞こうとしないで、僕にキスだけして、構わずにおいてくれたことをうれしく思った。僕は、床にお入り、と言われた。僕にとってはもう遅い時刻だった。だが、その前に僕は、そっと食堂に行って、大きなとび色の厚紙の箱を取ってき、それを寝台の上に載せ、闇の

中で開いた。そしてチョウを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった。

こうした物語に対して、私が中等国語科教育法をはじめた頃の学生は基本的に「僕」に寄り添って読んでいく学生が多かったように思う。したがって、例えば指導案を書かせると、生徒に対する質問として、「なぜ僕は最後に蝶をつぶしてしまったのか」等がよく挙げられた。しかし、十年ほど前からはむしろ過去を語る客の意図をはじめ、外枠を問題にすることが多くなったと感じる。そして、それと平行するように、過去の「僕」の理解に関しては「僕が蝶を盗んだときの気持ちは？」といったような、「気持ち」の間が多くなっていく。同じように現在の客を問題にするときも、「なぜこのような話をしたのか、それは自分の過去を「わたし」に受け入れてもらいたかったからだ」というような、心理へと還元されてしまう。

もちろん小説の読み方に正解はない。しかし、上記のような読み方ではどこで「教育」が成り立つのか、という間に答えることが難しい。私見では「僕」は「僕」なりの価値観を持ってエーミールと対峙するが、盗んだという事実の前に自分の価値観が否定されざるを得ないと気づくところにこの作品のドラマがあるのだが、そういう指摘をする学生はほとんどいなくなってしまった。こうした読み方の変化の理由と、先に述べたような、そこから生じる文学教育、国語教育の問題点について、以下述べてみたい。

「僕」は最初にエーミールにコムラサキを見せに行った際、蝶を値踏みされた上、欠けている部分をちょうど切手の収集よろしくマイナスされてしまう。「僕」にとっておそらく蝶の標本は金に換算できるようなものではなく、それこそプライスレスだったはずである。「僕」から見ればエーミールは切手の収集家と同じような意味での収集家ではあるが、決して蝶への熱情を共有できる仲間とは思えなかったに違いない。しかし、価値を計る上で金銭に換算することは資本主義社会ではもっとも〈客観的〉な指標であり、熱情は優劣を競えるような指標を持つことができない。つまり、エーミールは蝶を収集する動機や蝶の評価基準を最初から社会的な基準(その社会で多くの人が納得できるような一般的な基準)に合致させており、そのため自分の価値基準を疑うべき動機を持たない。彼の評価は一般的な価値基準からいえば正しいのかもしれないが、それに賛成できない「僕」がいる。しかし、そうした自分の立ち位置を彼はエーミールにうまく説明することができず、一方的に評価される側に立たされてしまう。語り手である「客」がエーミールを「非の打ちどころがないという悪徳を持っていた」と矛盾した言葉で語る所以だろう。

こう考えれば、最後の引用は最初の引用の繰り返しである。

最後の引用で、「僕」はエーミールに自分の価値観を説明しようとするが、蝶を盗み、壊したという事実のまえに、「僕」はまったくエーミールに言葉を届けることができない。おそらく「僕」が説明したかったのは蝶への熱情が自分をここまで突き動かしたということだったのだろうが、もちろん、蝶を失ったエーミールにとってそんなことはどうでもいいことでしかないだろう。このように見てくれば、この物語は「僕」が初めて自分と異なる考え方をする〈他者〉と出会い、それを通して〈社会〉(規範)と出会う物語と見なすことができる。「僕」はエーミールを決して無視できず、また受け入れることもできないがゆえに、語っている現在にまでこの事件を引きずっている^(註3)。こういう、自分の力では如何ともし難い何かに出会ったとき、人間は他人や社会という存在を実感し、考えはじめるのではないか。

しかし、現在では自分とは違う価値観を持つものがいたら基本的には対立しないように避ける、ぶつかったところで解決などできないのだから、様々な交流の中でもっと自分に居心地のいい場所を探せばいい、というような他者に対する接し方が一般的になっている(私もそういう生き方、考え方をする一人である)。現在の学生たちから見ればおそらく「僕」は自分の考えに固執する、かなり執念深い性格と見なされるのではないか。実際、この作品についてのもっともすぐれた学生のレポートは、この物語全体を「客」(現在の「僕」)が「わたし」を相手に自分を正当化しようとする試みとして読むものだった^(註4)。私自身は先に述べたように「僕」の反発にはそれなりの根拠があると考え、共感するが、それはエーミールの言動に社会的な規範を見出し、それによって「僕」が抑圧されている、と感じるからであろう。もしエーミールと「僕」が全く対等な関係であると考えたら、どちらもそれなりの理屈があって求めるものが違うのだから、「僕」の言い分に特別肩入れする理由はない、ということになってしまうのかもしれない。そう考えると規範的なものからの抑圧感をほとんど感じていないであろう学生たちと私の読書経験の差は大きい。

多くの学生たちにとっておそらく個々の登場人物が持つ価値観は優劣がつけられるようなものではなく、ただ違うものとして存在している。Aという価値観に立つことと、Bという価値観に立つことはかなり偶発的なもので、どちらが正しいとか間違っているとか決められるようなものではない。そのため、読者としての彼らは、登場人物や語り手に荷担することなく、一つの世界を外から眺めるような立場にしか立てないのではないか。70年代から始まる大きな物語の喪失、共通前提の崩壊はこのようなかたちで読書の仕方を

えてしまったのであろう。

変化の激しい社会では個人的なこだわりを持つことよりも、柔軟であること、変化に対応できることが求められる。学生がこだわりを持たず、価値観というものに関心を持てなくなっているのはそうした社会の変化に対応しているのだろう。最初からこだわりを持たなければ確かに変化に対応できるのかもしれないが、ではどこで「教育」はなりたつのだろうか？先に生徒の「成長」という言葉を使ったが、これは人間的な成長だとか、人格の完成などといった抽象的なものとして考えているわけではない。例えばコミュニケーション能力について、その発達はどのように計ることができるのだろうか。我々は国語教育など受けなくとも友だちや家族とコミュニケーションする際に不自由は感じていない。自分とは異なる他者に、身近でなじみのある人のようにコミュニケーションすることが困難であるとき、初めて言葉というものに気を遣い、言葉を届かせるべく努力するのではないだろうか。ちょうど「僕」がエーミールにそうしようとして失敗したように。そう考えれば、「僕」の蝶への熱情のような、他人に伝えたいとおもう何かをもつことでしか、コミュニケーション能力が発達することはありえないだろう。そうした問題に現在の国語教育は直面しているのではないだろうか。

注

- 1 こうした文学教育のあり方について、「新たな〈他者〉を求めて—国語教育における「八〇年代問題」から—」(和歌山大学教育学部紀要—人文科学— 第67集 2017年2月)で

田中実の文学観、教材観を検討しながら現在の問題点について考察した。本稿は読者におけるその具体的な表れを検討する。

- 2 現在の国語の指導要領には文学教育についてのまとまった記述は見られないが、例えば、小学校の「〔第3学年及び第4学年〕C 読むこと」の項に
ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。
とあり、「〔第5学年及び第6学年〕C 読むこと」では
エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。
とある。微妙な差ではあるが、高学年の方により登場人物を対象化、相対化しようとする意図を読み取ることができる。
- 3 現在の「客」も、過去の経験を乗り越えたわけではない。それは後の引用の「僕はすんでのところであいつののどぶえに飛びかかるところだった」という言葉に表れている。それまで「エーミール」と客観的に名前で述べられていたが、ここでは「あいつ」という呼称が使われている。「客」は過去を語りながら、この部分では過去の「僕」に感情移入しているため、こうした呼称になっているのだろう。思い出せばすぐに当時の感情がわき起こってくるような出来事として、現在でもこだわり続けていることがわかる。
- 4 もっとも、この学生はそうした自己の正当化をよくないこと、恥ずかしいことだと考えているからこそ、こうしたレポートを書けたのだろう。もしかすると多くの学生はそうした反発すらもはや持たず、そういう人もいだろう、ぐらいの感じ方をしているのかもしれない。それが多くの学生や生徒たちにとっての実感であるとすれば、『ころ』や『山月記』、『舞姫』のような主人公の葛藤を描く定番教材はもはや感情移入していけるような作品ではなく、古典文学のように扱うほかないのかもしれない。ゼミで学生たちが『坊っちゃん』のような作品ですら主人公に共感しにくいことを知って、今さらながらこうした思いを強くした。